

Propuestas pedagógicas de inclusión para Educación Secundaria en el período progresista en Uruguay: principales tensiones y desafíos

Eloísa Bordoli
Stefanía Conde

Universidad de la República (UDELAR)

Resumen

Desde un abordaje pedagógico, el presente artículo tiene por objetivo analizar las propuestas de inclusión desarrolladas en Educación Secundaria Básica en el período progresista en Uruguay (2005-2019). El trabajo heurístico se centra en el análisis de dos ejes en tensión que estas propuestas presentan: el carácter focal o universal y el lugar de compensación o interpelación al modelo escolar hegemónico o a la gramática escolar que estos programas presentan. En el artículo se discuten estas tensiones en base al análisis de los documentos de política educativa del período y a un conjunto de entrevistas en profundidad realizadas a informantes claves. En relación a la primera tensión, el interrogante gravita en torno a si las nuevas propuestas adquieren su rasgo diferencial en función de los sujetos destinatarios o alojan una vocación universal de inscripción del colectivo social. El segundo eje se focaliza en los componentes pedagógicos de las propuestas con la finalidad de identificar los rasgos diferenciales de estas con respecto a la gramática escolar. En este eje se analizan los modos de nombrar a los sujetos de la educación, el *currículum*, las posiciones y las nuevas figuras docentes así como los componentes espacio-temporales del dispositivo escolar.

Palabras clave: inclusión; educación secundaria; gramática escolar

Pedagogical proposals for inclusion in Secondary Education during the progressive period in Uruguay: main tensions and challenges

Abstract

From a pedagogical approach, this article aims to analyze the proposals for inclusion developed in Basic Secondary Education during the progressive period in Uruguay (2005-2019). The heuristic work focuses on the analysis of two sources of tension that these proposals present: their focal or universal character and the dimension of compensation or questioning that these programs present to the hegemonic school model or to the school grammar. The article discusses these tensions based on the analysis of educational policy documents produced in this period and on a series of in-depth interviews with key informants. In relation to the first tension, the question

gravitates around whether the new proposals acquire their differential feature depending on the target subjects or lodge a universal vocation of registration of the social collective. The second axis focuses on the pedagogical components of these proposals in order to identify their differential features regarding school grammar. In this point, the ways in which the subjects of education are named, the curriculum, the positions and the new teaching figures as well as the spatiotemporal components of the school device are analyzed.

Keywords: inclusion; secondary education; school grammar

Introducción

El presente artículo se enmarca en la línea de investigación “Políticas Educativas, *Curriculum* y Enseñanza” del Instituto de Educación de la Universidad de la República. Específicamente, es producto del estudio que estamos desarrollando actualmente en torno a “Las formas escolares y posiciones docentes en la producción del derecho a la educación en el Uruguay actual”.

El objetivo de este artículo es analizar las propuestas pedagógicas de inclusión educativa desarrolladas en Educación Secundaria Básica en el período progresista en Uruguay. De modo particular, interesa centrar el análisis en dos ejes en tensión que estas propuestas presentan: el carácter focal o universal y el lugar de compensación o interpelación del modelo escolar hegemónico o de la gramática escolar. El primero de ellos refiere al alcance y al carácter focalizado de estas propuestas; el interrogante central gira en torno a si las nuevas propuestas adquieren su rasgo diferencial en función de los sujetos destinatarios o alojan una vocación universal de inscripción igualitaria de los sujetos. El segundo eje se focaliza en los componentes pedagógicos de las propuestas con la finalidad de identificar los rasgos diferenciales de estas con respecto a la gramática escolar que en Educación Secundaria ha coadyuvado en el rol selectivo de este nivel. En este eje se analizan los modos de nombrar a los sujetos de la educación, el *curriculum*, las posiciones y las nuevas figuras docentes así como los componentes espacio-temporales del dispositivo escolar. A partir de estos cuatro componentes, interesa apreciar las interrelaciones que estas propuestas establecen con respecto a la gramática escolar. A los efectos del presente artículo se recorta el análisis a dos de las propuestas implementadas en el período: el Programa Aulas Comunitarias (PAC) de 2007 y el Proyecto Liceo con horas de tutorías y profesor coordinador pedagógico (PCP) de 2013.

La investigación se inscribe en el campo pedagógico, específicamente en los estudios desarrollados en torno a las formas escolares desde una perspectiva post-estructuralista afectada por los abordajes político-discursivos. En este marco, interesa apreciar los procesos de construcción de sentidos pedagógicos, los modos de nombrar a los sujetos de la educación, así como el lugar político de inscripción igualitaria en la cultura que lo educativo conlleva.

Desde el punto de vista metodológico, el trabajo de recolección y procesamiento de datos se basa en el análisis documental y en entrevistas en profundidad desarrolladas a autoridades técnicas y políticas.

El artículo se organiza en tres apartados centrales. En el primero de ellos se describen las características principales de los gobiernos progresistas así como los desafíos en materia educativa. También se presenta la categoría gramática escolar en relación a la forma escolar hegemónica así como los retos de ésta ante los procesos de integración igualitaria en la sociedad actual. Finalmente, se sintetizan los principales hallazgos y algunas reflexiones finales.

Gramática escolar y características del período progresista

En marzo de 2005, por primera vez en Uruguay asume el gobierno de centro-izquierda¹ Frente Amplio (FA) con un “aire progresista” no solo local sino regional (MOREIRA, 2005, p. 434). La irrupción del FA en el gobierno implicó un cambio de signo político significativo en tanto el país siempre había estado conducido por los partidos tradicionales (Colorado y Nacional²). Este cambio

¹ Como plantea Carlos Vilas, los lugares del espectro político -izquierda, centro, derecha- son *metáforas relacionales*, en tanto cada uno de ellos depende del otro (VILAS, 2005, p. 97).

² Desde la constitución de Uruguay como país independiente los dos partidos tradicionales (Nacional o Blanco, y Colorado) se habían alternado en el poder. La emergencia del FA en 1971 cambiaría ese escenario. Especialmente, en el período posdictatorial esta fuerza política crecerá hasta constituirse en la mayoría; en 2004, el FA accedió al 50% del electorado (GARCÉ, 2011, p. 557).

se efectuó en el marco de un “giro político del continente” caracterizado por la disputa de las propuestas de los progresismos con el discurso neoliberal. Los gobiernos progresistas adoptaron un acento gradualista y/o neopopulista³ (MOREIRA *et al.*, 2008, p. 7-8) según sus características y figuras políticas. En el caso de Uruguay pueden identificarse ambos acentos en el ciclo de los tres períodos de gobierno del FA (2005-2019).

Una de las prioridades de los gobiernos progresistas ha sido la educación, revalorización y desarrollo como forma de lograr mayores niveles de integración e igualdad educativa y social en el conjunto de la sociedad fuertemente fragmentada por la crisis neoliberal precedente. En este marco general, en el primer gobierno se crea el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES)⁴ y se promueve la implementación de políticas sociales y educativas integrales y transversales. Una de las características centrales de estas políticas será el diseño y la implementación coordinada de las políticas sociales y educativas entre diversos organismos del Estado e inclusive organizaciones de la sociedad civil. En este marco se impulsan diversos programas socioeducativos o de inclusión educativa como los que analizaremos en el presente trabajo.

La trama discursiva que el FA articuló se sustentó en tres hilos argumentales: oposición y crítica al modelo neoliberal, moderación y gradualismo en sus propuestas y centralidad de la política así como de la educación. En este contexto, los significantes “cambio”, “posibilidad” y “alternativa” se configuran como elementos de legitimación política en tanto aglutinaron un conjunto de demandas de la sociedad y de los actores del sistema educativo. Asimismo, el FA apeló a un estilo argumentativo heteroglósico (FAIR, 2016) en el que articuló la confrontación con sus adversarios y el desarrollo propositivo. A su vez, esperanza, cambio y crítica al modelo neoliberal se conjugaron con la estrategia política gradualista y moderada del FA. El gradualismo se refleja en las propuestas programáticas -generales y en las educativas de modo particular- al tiempo que opera como estrategia discursiva que busca legitimarse en el marco de los rasgos característicos de la cultura política uruguaya de equilibrio y mesura.

En este escenario posneoliberal se desarrollan un conjunto de políticas y propuestas de inclusión educativa (entre ellas, el PAC y el Proyecto Liceo con horas de tutorías y PCP) que se caracteriza por una búsqueda de alternativas que procuran superar los efectos sociales producidos por las políticas neoliberales de las décadas anteriores. No obstante, estas políticas y programas no logran trascender la gramática escolar hegemónica del sistema educativo que se presenta inadecuada para dar respuestas sociales y pedagógicas específicas a las nuevas realidades y desafíos. De este modo, estos programas se configuran en una suerte de “remiendos” fragmentarios y focalizados de una forma escolar que coadyuva con la no continuidad de las trayectorias educativas de los sujetos de la educación.

Es necesario precisar que en este trabajo entendemos por “gramática escolar” (TYACK y CUBAN, 2001)⁵ a aquellos elementos que persisten en el espacio y en el tiempo a pesar de los cambios y reformas que se han procurado implementar. Este constructo abreva en el estudio histórico efectuado por Tyack y Cuban (2001) en el que analizan las tensiones y disputas acaecidas en los procesos de reformas educativas en Estados Unidos a lo largo de un siglo. En este trabajo nos interesa recuperar los planteamientos sobre la metáfora gramática escolar así como el análisis en torno al lugar de los docentes en los procesos de cambio, al valor político que le confieren a las

³ El *giro político* del continente en los primeros años del milenio acontece con los nuevos gobiernos de: Hugo Chávez en Venezuela (1998), Ricardo Lagos (2000) y Michelle Bachelet (2006) en Chile, Luiz Inácio Lula da Silva en Brasil (2002), Néstor Kirchner en Argentina (2003), Tabaré Vázquez en Uruguay (2005), Evo Morales en Bolivia (2006), Daniel Ortega en Nicaragua (2007) y Rafael Correa en Ecuador (2007).

⁴ El MIDES, de acuerdo a la Ley N° 17.866, posee la facultad de orientar y coordinar políticas sociales (alimentación, salud, vivienda) con políticas educativas.

⁵ Estos conceptos se recortan de otros como: forma escolar, cultura escolar, *ethos* escolar, etcétera.

reformas así como el concepto de hibridación que presentan.

Los autores señalan que la gramática escolar se aprecia en las regularidades organizativas que gobiernan la instrucción escolar (TYACK y CUBAN, 2001, p. 17). Estas regularidades se observan en las continuidades en la estructura, en las reglas y prácticas que organizan el trabajo pedagógico, como la graduación de los alumnos por edades, la división del conocimiento y materias, y el aula con un solo maestro (TYACK y CUBAN, 2001, p. 23). El carácter regular constituye el núcleo mismo de la escuela que, a su vez, se plasma en las culturas específicas articuladas para gobernar las conductas de los sujetos en el marco del nuevo modelo y proyecto societal moderno. En esta línea los autores sostienen que las escuelas:

Se han mantenido básicamente similares en su operación central; tanto así que estas regularidades han dejado su huella en los sujetos estudiantes, docentes y público como los rasgos esenciales de la “verdadera escuela” (TYACK y CUBAN, 2001, p. 20).

Desde la perspectiva analítica de nuestro trabajo heurístico, esto implica que la representación de la “verdadera escuela” y del docente ha dejado huellas, rasgos sedimentados en su proceso de configuración histórica en tanto ha anudado ciertos significantes y sentidos. En otros términos, las nuevas articulaciones de sentidos en torno a la forma escolar no son sin conflictos, sin luchas por los modos de nombrar, otorgarles significación y direccionalidad.

Con respecto a los docentes, Tyack y Cuban plantean las formas de oposición y resistencia, manifestadas por estos a las reformas y la necesidad de que estos sean actores clave en los procesos de cambio. Lo anterior se liga con el carácter “intrínsecamente político de las reformas” (TYACK y CUBAN, 2001, p. 23). Asimismo, sostienen que el conflicto nuevo/viejo que atraviesa el nudo de las propuestas de cambio es hibridado por los juegos de lo político y las luchas docentes. En síntesis, “los maestros pueden hibridar las reformas fundiendo lo antiguo y lo nuevo” (TYACK y CUBAN, p. 25); en otros términos, son las instituciones escolares las que cambian las reformas en el proceso de lucha entre lo novedoso y lo existente, o sea, en las formas de hibridación que sintetizarán la tensión generada.

En síntesis, valoramos que el concepto de gramática escolar busca dar cuenta de aquellos elementos recurrentes y predominantes que se aprecian en las escuelas referidos a la forma organizativa (espacio-temporal), a lo curricular, o sea las maneras de recortar (descontextualizar) y recontextualizar los contenidos de enseñanza, y las formas de ubicar a los sujetos (docentes/ alumnos) en la trama educativa.

Desde otra perspectiva analítica pero convergente con la precedente, Terigi (2006a) concuerda en la perdurabilidad de ciertos “rasgos determinantes duros” del dispositivo escolar y de las prácticas escolares. En relación al dispositivo, señala una serie de características que se manifiestan en forma persistente: la estructura graduada y simultánea, el principio de homogeneidad, el carácter colectivo del aprendizaje y la presencia de dispositivos instruccionales organizados -un contenido para muchos sujetos y la promoción de actividades de aprendizaje individuales- (TERIGI, 2006, p. 195-196). A partir de este análisis, plantea tres interesantes corolarios: a) la persistencia de la “forma escolar” hace que las “innovaciones” en la enseñanza no sean fáciles; b) la existencia de una relación entre los rasgos del dispositivo y la caracterización del denominado “riesgo educativo”; c) los determinantes del dispositivo escolar tienen consecuencias sobre los desarrollos de la enseñanza (TERIGI, 2006a, p. 197).

En cuanto a la especificidad del modelo hegemónico de educación secundaria, cabe precisar que además de su matriz fundacional de carácter selectivo y excluyente se agregan algunos rasgos que en términos de Terigi (2008, p. 64) “conforman un trípode de hierro, un patrón organizacional que está en la base de buena parte de las críticas al nivel y que es difícil de modificar”. Ellos

son: *curriculum* fuertemente clasificado, formación especializada de los profesores en disciplinas claramente delimitadas, así como la estructura del trabajo de los profesores por horas clase.

En este artículo interesa apreciar, de modo particular, cómo las propuestas de inclusión educativa interpelan el modelo escolar hegemónico, y al mismo tiempo cómo los elementos que configuran la gramática escolar o los determinantes duros del sistema operan como freno de los procesos de integración igualitaria de los sujetos.

Propuestas de inclusión en educación secundaria en la “era progresista” y gramática escolar

Como se indicó en la introducción, a los efectos de profundizar en el análisis seleccionamos dos propuestas de inclusión educativa representativas del período de estudio: el Programa Aulas Comunitarias (2007) y el Proyecto Liceo con horas de tutorías y PCP (2013). El análisis se realiza a partir de documentos de la política educativa nacional del período y de entrevistas a actores políticos y técnicos vinculados a las propuestas.

El PAC constituye una propuesta interinstitucional que surge en el marco del primer gobierno del FA con la intervención conjunta del Consejo de Educación Secundaria (CES) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) e Infamilia del MIDES. La misma se presenta como una política socioeducativa orientada a estudiantes entre trece y diecisiete años con el fin de que puedan retomar o iniciar sus estudios en un liceo o escuela técnica. Por su parte, el Proyecto Liceos con horas de tutorías y PCP perteneciente al CES se comienza a implementar en 2013 como parte del proceso de reformulación del Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico que surge en 2008. Se define como una propuesta diferencial, desarrollada en el marco de políticas universales, con el propósito de lograr mayor equidad en los aprendizajes. Las tutorías constituyen un eje central de la propuesta.

- Primera tensión de las propuestas de inclusión educativa: focal / universal

Siguiendo a Mancebo y Goyeneche (2010), en términos generales, las políticas de inclusión educativa en América Latina se dirigen especialmente a los contextos de vulnerabilidad. Desde este lugar es posible señalar que una de las características que las atraviesa es la focalización.

No obstante, en disputa con la década precedente, dichas políticas se enmarcan en una construcción híbrida (BORDOLI, 2019) en tanto surgen como políticas focalizadas inscriptas en una pretensión de universalidad. En documentos de la política educativa nacional del primer período de gobierno del FA, ello se visualiza claramente al referir a la focalización con “vocación universal e igualitaria” (YARZÁBAL, 2010, p. 18), o bien al “movimiento focal universal” (MIDES, 2007, p. 36) planteado en el Plan de Equidad del gobierno nacional.

En cuanto a los fundamentos de este carácter focal de las políticas de inclusión, uno de los actores técnicos entrevistados sostiene: “Es mucho más fácil trabajar en el borde, que hay menos resistencia, que es más fácil explorar, que ir al núcleo duro del sistema educativo” (EAT N° 10⁶). Siguiendo la misma línea, otro de los actores sostiene:

Nosotros entendemos la necesidad de que cuando se trabaja en forma experimental, poder acotar los universos para justamente tener una atención muy particular a ese ámbito que se está explorando y en el que se están, bueno, iniciando nuevos enfoques y se están trabajando y aventurando formas que no

⁶ Con respecto al código de citación de las entrevistas realizadas, se utiliza la letra E (Entrevistado/a), AP/AT (Actor político/Actor técnico), seguidos de un número correlativo.

son tradicionales (EAT N° 3).

En otros actores surgen construcciones de sentido que identifican a estas propuestas como “programas pobres para las poblaciones pobres” (EAP N° 9), o “liceo para pobres” (EAP N° 10). Desde este lugar es posible referir a una de las paradojas de la inclusión vinculada a la diferenciación traducida en fragmentación. La educación pública se ve fragmentada, borrándose el valor de lo común. La política delimita así a un conjunto de sujetos que escapan a la noción de “norma” y que por consiguiente requieren un tratamiento particular, muchas veces desigual.

En cuanto a las dos propuestas objeto de análisis, la focalización adquiere expresiones particulares en cada caso. En cuanto al PAC, la focalización se manifiesta en el carácter de “puente” de la propuesta, al pensarse la continuidad en educación media, ya sea en los liceos o en las escuelas técnicas. Este aspecto constituye un eje de tensión que se manifiesta en los diferentes actores entrevistados. Al respecto, existe pleno acuerdo en el problema que supone la transición de los estudiantes del PAC al modelo escolar hegemónico.

Con otras características, la combinación focal-universal también es constitutiva del Proyecto Liceo con horas de tutorías y PCP, al presentarse como programa diferencial desarrollado en el marco de políticas universales. Entre ellas se menciona la Reformulación 2006, plan hegemónico de educación secundaria tanto en ciclo básico como en bachillerato.

Además de la focalización, de acuerdo a Fernández (2010), otra de las características de los programas de inclusión educativa es que plantean un modelo pedagógico-organizacional alternativo a la escuela tradicional sustentado en tres pilares: *curriculum* (si bien equivalente al oficial, diseña trayectos más personalizados), nuevos roles (pueden ser los propios docentes actuando con una lógica distinta) y nueva estructura organizacional que procura contener la nueva experiencia socio-pedagógica.

En cuanto a las entrevistas realizadas, varios actores reconocen los efectos que las políticas de inclusión educativa producen con respecto al cuestionamiento a la gramática escolar. No obstante, para algunos el cuestionamiento al modelo escolar hegemónico se realiza en función de la población destinataria. Aluden en este sentido a propuestas como el PAC, que viene a cuestionar y modificar algunos aspectos de la gramática escolar en función de las condiciones de la población a la que se dirige, principalmente haciendo referencia al tiempo y al espacio, que necesitan ser “adaptados” a las características de estos sujetos. La tensión focal-universal vuelve a surgir aquí como campo de disputa en el cual se expresan múltiples construcciones de sentido.

A continuación, nos detenemos en algunos aspectos de la gramática escolar que son interpelados por estas propuestas de inclusión educativa.

- Segunda tensión: gramática escolar / alternativa escolar

A los efectos de analizar la forma en que estas propuestas interpelan la gramática escolar, nos detenemos en los siguientes aspectos: sujeto de la educación, espacios y tiempos educativos, docentes y nuevas figuras educativas, y *curriculum*.

Sujeto de la educación

En el diseño y en los relatos de los actores técnicos entrevistados vinculados al PAC, las construcciones de sentido en torno al sujeto de la educación se inscriben en un discurso asentado en la posibilidad. Se entiende que desde la propuesta de Aulas Comunitarias se trataba de “ganarlos para ese lugar del aprender y, sobre todo, desarticular esa idea tan fuerte, tan incorporada en los grupos de estudiantes de que yo no puedo, no me da la cabeza, no soy para esto” (EAT N° 3). Siguiendo esta

línea, otro de los actores expresa que en el trabajo que desarrolla el docente en el PAC “desaparece la valla de este chiquilín no es para mí, y aparece en cambio el desafío de cómo hago para construir estrategias con este chiquilín, y con este otro y con aquel” (EAT N° 1). Al igual que el sujeto de la educación, la familia es concebida desde la posibilidad, valorándose la importancia de la “alianza” entre esta y el programa.

En el Proyecto Liceo con horas de tutorías y PCP, en cambio, las construcciones de sentido en torno al sujeto de la educación se vinculan más a la noción de carencia que a la de posibilidad. Ello se visualiza claramente en la forma en que se selecciona a los centros educativos y a los estudiantes, así como en las formas en que se refiere a estos sujetos, inscriptos en una red de significados que, a partir de los aportes de Laclau y Mouffe (1987), es posible plantear en una cadena de equivalencias: liceos donde acceden mayoritariamente estudiantes de contextos socio-económicos y culturales desfavorecidos - liceos que tienen una mayor probabilidad de fracaso escolar. Asimismo, y en cuanto a la manera en que se prevé el trabajo en tutorías, se expresa en múltiples oportunidades que se trata fundamentalmente de sujetos “derivados” en función de su trayectoria previa de fracaso escolar. Así, en el “Instructivo para el funcionamiento de los Liceos con horas de tutorías y PCP” (CES, 2014) se establecen algunos criterios para la derivación al espacio de tutoría:

[...] deberán derivarse en el caso de 1^{er} año, a los estudiantes que vienen con promoción de Bueno, los que presentan antecedentes de repetición escolar, los que son atendidos en el marco del Proyecto Tránsito y los que registran antecedentes sociofamiliares de vulnerabilidad. En el caso de 2^o y 3^{er} año se derivarán los estudiantes repetidores, los que tienen asignaturas previas, los que presenten diagnóstico de tolerancia, los que proceden de Aulas Comunitarias, de Jóvenes en Red y todo aquel estudiante que haya sido identificado en los años anteriores con condiciones de vulnerabilidad socio-educativa (CES, 2014, p. 4).

Es posible apreciar aquí la selección y clasificación de estudiantes en función de los resultados educativos desfavorables o su condición de vulnerabilidad. Se puede visualizar también la alusión a alumnos que provienen de otros programas de inclusión educativa, como es el caso del PAC, y que por ello están tipificados como estudiantes con vulnerabilidad socio-educativa, por lo que se justifica la continuidad de un tratamiento diferencial.

En el marco de construcciones discursivas híbridas, cabe precisar también que en este mismo “Instructivo para el funcionamiento de los Liceos con horas de tutorías y PCP” (CES, 2014) se establece “la posibilidad de derivar a las tutorías a los estudiantes que presentan buenos rendimientos” (CES, 2014, p. 3). Este aspecto ubica a la tutoría en el marco de una perspectiva más democrática, que habilita el encuentro de las diferencias en un mismo espacio-tiempo pedagógico. En este sentido, la tutoría se constituye en “una oportunidad para la mejora de los aprendizajes de todos los estudiantes” (CES, 2014, p. 3). La asistencia de estudiantes con buenos rendimientos “puede contribuir a su potenciación, así como a la mejora de los desempeños de sus compañeros” (CES, 2014, p. 3).

Espacios y tiempos pedagógicos

Tanto en el caso del PAC como del Proyectos Liceos con horas de tutorías y PCP, es posible apreciar la forma en que ciertas condiciones organizacionales de las propuestas propician condiciones favorables para el trabajo pedagógico.

En el caso del PAC, se destaca la escala del Aula Comunitaria que promueve el carácter personalizado, “cara a cara” (EAT N° 12). En lo que refiere a este espacio provisto por las Organizaciones de la Sociedad Civil, varios son los actores que destacan la importancia de la confluencia de la educación formal y no formal. Al respecto, como menciona uno de los entrevistados, “hay como un

primer aporte de innovación, de buscar como nuevos escenarios educativos, mezclando eso de lo formal y lo no formal” (EAT N° 10).

En un marco más general que habilita este encuentro entre la educación formal y no formal, varios actores destacan positivamente la co-gestión entre Secundaria, el MIDES y las OSC. Este carácter interinstitucional propició que cada una de las instituciones aprendiera de las otras.

En el caso del Proyecto Liceos con horas de tutorías y PCP, el nuevo espacio-tiempo que configura la propuesta es justamente la tutoría. Esta supone un espacio particular inscripto en interturno que requiere otros tiempos para llevar a cabo la acción educativa. La potencialidad de la tutoría radica en la posibilidad de desarrollar estrategias diversas que atiendan a una atención pedagógica diferenciada. En clave pedagógica, las tutorías se conceptualizan como “espacios de estudio y acompañamiento que permiten a los estudiantes fortalecerse como tales, desarrollando estrategias de aprendizaje de acuerdo a las particularidades de cada uno” (CES, 2014, p. 1).

Docentes y nuevas figuras educativas

Algunos de los actores entrevistados aluden a los aprendizajes por parte de los docentes, tanto en una como en otra propuesta, que luego trasladan al modelo escolar hegemónico. En este sentido, uno de los actores técnicos vinculados al PAC señala: “a muchísimos les pasa que les dicen en las reuniones de profesores, <<¿ya estás haciendo cosas de Aulas Comunitarias?>>” (EAT N° 1). Por su parte, uno de los actores vinculados al Proyecto Liceos con horas de tutorías y PCP expresa:

el que pasa una tutoría no vuelve a trabajar de la misma manera en la clase, en general [...] algo siempre te cuela la tutoría porque te obliga a trabajar de otra manera, es inevitable que esa experiencia la vuelques al aula común (EAT N° 5).

Esta expresión pone acento en el aprendizaje que se genera en el marco de una nueva posición docente, que luego es trasladado al aula tradicional. Asimismo, emergen en ambas propuestas nuevas figuras educativas. En el caso del PAC los entrevistados refieren particularmente a los integrantes del equipo socioeducativo (coordinador del aula comunitaria, trabajador social, educador social, operador social y talleristas), al profesor referente y al profesor de estrategias de aprender a aprender.

En cuanto al equipo socioeducativo, en palabras de algunos entrevistados, los profesionales que lo integran configuran “la memoria del programa” (EAT N° 1), en tanto son los que sostienen la propuesta año en año con cierta estabilidad. Ello a diferencia de los docentes que en el contexto de los mecanismos de designación de horas “todos los años rotaban” (EAT N° 1).

Con respecto al Proyecto Liceos con horas de tutorías y PCP, uno de los actores centrales de la propuesta es el tutor. Este tiene como propósito acompañar el desempeño de los estudiantes, constituyendo un apoyo complementario a la acción educativa de los docentes de aula. En este sentido, se explicita la necesidad de que el tutor articule con los docentes en los espacios de coordinación y reuniones de profesores. Dentro de los nuevos actores también se destaca la figura del Profesor Coordinador Pedagógico, cuyo principal objetivo es articular entre los diferentes actores tanto dentro como fuera del centro educativo (tutores, docentes de aula, estudiantes, equipo de dirección, familias).

Se entiende que estas nuevas figuras educativas cuestionan la gramática escolar en tanto se espera que el tutor “no haga más de lo mismo” sino que aporte desde otro lugar al proceso educativo de los estudiantes.

El cuestionamiento al lugar del docente inscripto en las lógicas de funcionamiento de la gramática escolar se visualiza especialmente al esperarse que el tutor desarrolle una atención pedagógica

diferenciada que responda a las necesidades educativas de cada estudiante, lo que justifica el empleo de estrategias metodológicas diversificadas.

Curriculum

En cuanto a la propuesta curricular, y como se ha mencionado, el PAC trabaja a partir de la propuesta curricular hegemónica del CES denominada Reformulación 2006, introduciendo la semestralidad “que marcaba un tiempo diferencial en cómo se trabajaba ese *curriculum*” (EAT Nº 3). Es la semestralidad la que exige realizar adaptaciones curriculares, y por consiguiente determinar qué es lo esencial de cada programa de asignatura. En este contexto, se destaca la interdisciplinariedad y el trabajo en duplas como aspectos significativos al momento de pensar el desarrollo curricular.

Una de las tensiones que se expresa con respecto al PAC está vinculada a la tensión entre el lugar de la enseñanza y la contención. En este marco, mientras algunos actores (EAP Nº 9, EAP Nº 10) se remiten a la propuesta como programa pobre para pobres, otros atacan esta idea señalando que se trata no solo de hacer énfasis en la enseñanza y en los contenidos sino también en las habilidades sociales, en los hábitos, en las técnicas de estudio, en los aspectos vinculares. En este sentido se ubica lo curricular más allá de los aspectos académicos. Se puede sostener que, sin desconocer la enseñanza y el aprendizaje, el PAC “muestra que otra forma de enseñar y de aprender es posible” (EAT Nº 3).

En cuanto al Proyecto Liceos con horas de tutorías y PCP, también se trabaja en el marco de la Reformulación 2006, aunque se establecen pautas particulares para el desarrollo de la tutoría vinculadas al seguimiento personalizado del desempeño integral de los estudiantes. A su vez, se apuesta al trabajo coordinado de los docentes, así como al vínculo con los padres de los estudiantes.

Reflexiones generales

En este trabajo procuramos abordar la relación entre las propuestas pedagógicas de inclusión educativa desarrolladas en Uruguay en el período progresista y la gramática escolar de Educación Secundaria Básica, poniendo acento en dos ejes analíticos: el carácter focal o universal y el lugar de compensación o interpelación de la gramática escolar.

Como se ha podido apreciar, ambos aspectos constituyen tensiones características de estas políticas de inclusión. En cuanto a la primera de las tensiones señaladas, tanto en el caso del PAC como del Proyecto Liceos con horas de tutorías y PCP se conjuga el carácter focal y universal, tomando distancia con la década precedente. No obstante, si bien existe una aspiración universal, estas políticas y programas no logran trascender la gramática escolar hegemónica del sistema educativo que comporta efectos excluyentes a partir de los cuales se diseñan e implementan estrategias focalizadas. En este sentido, las propuestas se desarrollan en función de la clasificación de ciertos contextos, ciertos liceos y un determinado conjunto de sujetos identificados por su condición de vulnerabilidad. Si bien las concepciones de los sujetos de la educación se inscriben en una trama híbrida, en algunos casos la focalización apareja efectos estigmatizantes y coloca al otro en el lugar de la carencia más que en el de la posibilidad.

En cuanto a la segunda tensión, hemos podido visualizar las diversas formas en que estas políticas de inclusión educativa interpelan elementos constitutivos de la gramática escolar de educación secundaria. En este sentido, ambas propuestas producen modificaciones en lo que respecta a la configuración de nuevos espacios y tiempos pedagógicos, resignifican las posiciones docentes y dan lugar a nuevas figuras educativas, a la vez que introducen cambios en la propuesta curricular hegemónica. De este modo, las alteraciones que promueven las propuestas inclusivas tensionan el carácter selectivo que ha caracterizado la gramática de la educación secundaria.

No obstante, no se visualizan cambios más integrales y en clave universal de la forma escolar tradicional a través del aprendizaje acumulado y aportes específicos de las políticas de inclusión implementadas en el período. En este sentido, sigue configurándose en uno de los principales desafíos en términos político-pedagógicos que el modelo escolar selectivo y hegemónico de educación secundaria pueda recuperar elementos alternativos de estas propuestas. La transformación de las formas escolares de la educación secundaria continúa siendo una tarea pendiente y un imperativo pedagógico y político en tanto urge avanzar en instituciones más hospitalarias e igualitarias que alberguen al conjunto de los adolescentes y jóvenes del país.

Bibliografía

BORDOLI, Eloísa. **Formas escolares y sentidos educativos en Enseñanza Primaria. Análisis del proceso de construcción del Programa Maestros Comunitarios en Uruguay (2005-2010)**. Montevideo: FHCE, 2019 (en prensa).

CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. **Instructivo para el funcionamiento de Liceos con horas de tutorías y PCP**. Montevideo: CES, 2014. Disponible en: <http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=9522:instructivo-para-el-funcionamiento-de-liceos-con-horas-de-tutorias-y-pcp&catid=2:uncategorised&Itemid=101>. Acceso en: 15 de jun. 2019.

FAIR, Hernán. Análisis político del discurso de Ernesto Laclau: una propuesta para la investigación social transdisciplinaria. **Íconos. Revista de Ciencias Sociales**, Quito: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Sede Académica de Ecuador, n. 54, p. 199-226, ene. 2016. Disponible en: <<http://revistas.flacsoandes.edu.ec/iconos/article/viewFile/1514/1403>>. Acceso en: 10 de feb. 2019.

FERNÁNDEZ, Tabaré. El peso del origen institucional: una hipótesis sobre las políticas de inclusión en la educación media de Uruguay (2005-2009). **Revista Uruguaya de Ciencia Política**, Montevideo, v. 19, n. 1, ene. 2010. Disponible en: <<http://www.scielo.edu.uy/pdf/rucp/v19n1/v19n1a06.pdf>>. Acceso en: 14 de jun. 2019.

GARCÉ, Adolfo. Uruguay: el Frente Amplio como partido de gobierno. *In: Debate: El momento político de América Latina*. Madrid: Siglo XXI - Fundación Carolina, 2011, p. 551-577.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia**. España: Siglo XXI, 1987.

MANCERO, María Ester; GOYENECHE, Guadalupe. **Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica**. IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Montevideo: F.C.S., 2010.

MIDES. **Plan de Equidad. Presidencia de la República Oriental del Uruguay**. Uruguay: MIDES, 2007. Disponible en: <http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/913/1/plan_equidad_def.pdf> Acceso en: 14 de jun. 2019.

MOREIRA, Carlos; RAUS, Diego; GÓMEZ LEYTON, Juan Carlos. **La nueva política en América Latina. Rupturas y continuidades**. Montevideo: Trilce, 2008.

TERIGI, Flavia (comp.). **Diez miradas sobre la escuela primaria**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.

TERIGI, Flavia (comp.). Las "otras" primarias y el problema de la enseñanza. *In: Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006a, p. 191-230.

TERIGI, Flavia. Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. **Propuesta Educativa**, Buenos Aires: FLACSO Argentina, v. I, n. 29, p. 63-71, jun. 2008.

TYACK, David; CUBAN, Larry. **En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas**.

México: FCE, 2001.

VILAS, Carlos. La izquierda latinoamericana y el surgimiento de regímenes nacional-populares. **Revista Nueva Sociedad** 197, p. 84-99, may./jun. 2005. Disponible en: <https://nuso.org/media/articles/downloads/3261_1.pdf> Acceso en: 24 de jun. 2019.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. **Sobre la historia y la teoría de la forma escolar**. La Plata: Mimeo, Universidad Nacional de La Plata, 2008. Disponible en: <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbntYXRlcmlhbGVzY3Vyc29jb29wfGd4OjQ0OGNjNGY2YTA0OTAYjc>>. Acceso en: 24 de jun. 2019.

YARZÁBAL, Luis. **Fundamentos teóricos de las políticas implementadas en el quinquenio. Una transformación en marcha**. Maldonado: ANEP-UTU, 2010, p. 17-36.

Eloísa Bordoli

Licenciada en Educación y Magíster en Ciencias Humanas por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República. Doctora en Ciencias Sociales por FLACSO, Buenos Aires. Docente e investigadora del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República. Coordinadora de la línea de investigación “Políticas Educativas, Curriculum y Enseñanza” integrada al Núcleo Disciplinar: Educación para la Integración de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM).

E-mail: eloisabordoli@gmail.com

Stefanía Conde

Licenciada en Educación y Magíster en Ciencias Humanas por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República. Profesora del CES e integrante del equipo de Diseño y Desarrollo Curricular del CETP-UTU de la ANEP. Integrante de la línea de investigación “Políticas Educativas, Curriculum y Enseñanza” del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República. Línea integrada al Núcleo Disciplinar: Educación para la Integración de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM).

E-mail: stefania.conde0787@gmail.com